Defensa de la escuela: ¿Qué es lo escolar?
Algunas citas escogidas

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

A primera vista puede parecer extraño investigar sobre qué es lo escolar. ¿No es obvio que la escuela es la institución educativa inventada por la sociedad para introducir a los niños en el mundo? ¿Y no es evidente que la escuela pretende equipar a los niños con el conocimiento y las habilidades propias de una ocupación, de una cultura o de una sociedad? Este equipamiento ocurre de un modo específico: en un grupo, con profesores frente a una sala de clase, y basándose en la disciplina y la obediencia. La escuela, entonces, como el lugar donde los jóvenes (según un método específico) reciben todo cuanto deben aprender para encontrar su lugar en la sociedad. ¿No resulta obvio que lo que tiene lugar en la escuela es el aprendizaje? ¿Y que dicho aprendizaje es, por una parte, una iniciación al conocimiento y a las habilidades y, por otra, una socialización de los jóvenes en la cultura de una sociedad? ¿Acaso esta iniciación y esta socialización no están presentes de algún modo en todos los pueblos y culturas? ¿Y acaso la escuela no es sencillamente la forma colectiva más económica para alcanzar este objetivo, que se torna necesaria cuando la sociedad alcanza un cierto nivel de complejidad? Estas son, en cualquier caso, las percepciones comunes y generalizadas acerca de lo que la escuela hace y lo que la escuela es.

En contraste con este punto de vista es importante señalar que la escuela es una invención (política) específica de la polis griega y que la escuela griega emergió como una usurpación de los privilegios de las élites aristocráticas y militares de la Grecia arcaica. En la escuela griega, la pertenencia a la clase de los mejores y sabios ya no se justificaba por el origen, la raza o la «naturaleza» de cada cual. La excelencia y la sabiduría se desvinculaban del origen, de la raza y de la naturaleza. La escuela griega tornó inoperante la conexión arcaica entre las propias marcas personales (raza, naturaleza, origen, etc.) y la lista de ocupaciones aceptables correspondientes (trabajar la tierra, hacer negocios o comerciar, estudiar y practicar). Evidentemente, desde el principio hubo muchas operaciones para restaurar las conexiones y los privilegios, para salvaguardar las jerarquías y las clasificaciones. Pero para nosotros, el acto principal y más importante que «hace escuela» tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual.

En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad (por su «posición») no tenían derecho a reivindicarlo. O, para expresarlo de todo modo, lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: polis) como del hogar (en griego: oikos). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre. Precisamente por ese carácter democrático e igualitario, la élite privilegiada trató la escuela con gran deprecio y hostilidad. Para la élite, y para aquellos que estaban satisfechos con permitir que la organización desigual de la sociedad continuara bajo los auspicios del orden natural de las cosas, esta democratización del tiempo libre era como una bofetada. De ahí que no sólo son las raíces de la escuela las que se hunden en la antigüedad griega, sino también una especie de odio dirigido hacia la escuela. O, al menos, el constante intento

de domesticarla, es decir, de restringir su carácter potencialmente innovador e incluso revolucionario.

Incluso en el presente parece haber intentos de eliminar la escuela en tanto que «tiempo libre» situado entre la unidad familiar por un lado, y la sociedad y el gobierno por el otro. Son muchos, por ejemplo, los que dicen que la escuela, en tanto institución, debería ser una extensión de la familia, esto es, debería proporcionar un segundo «entorno de crecimiento» suplementario al ofrecido por la familia. Y otra variante de la domesticación afirma que la escuela debería ser funcional para la sociedad, ser meritocrática en sus procesos de selección y, por tanto, reforzar el mercado laboral y producir buenos ciudadanos. Lo que a menudo sucedía y continúa sucediendo -y volveremos a ello enseguida- es que la esencia de la escuela queda muchas veces completamente erradicada de la escuela.

En realidad, podemos leer la larga historia de la escuela como la historia de los esfuerzos perpetuamente renovados de arrebatarle su carácter escolar, es decir, como la historia de los intentos de «desescolarizar» la escuela –unos intentos que se remontan en el tiempo mucho más allá de lo que los autoproclamados desescolarizadores de los setenta eran capaces de percibir. Estos ataques contra la escuela derivan del impulso por convertir de nuevo en productivo el tiempo libre ofrecido por la escuela, paralizando así su función democratizadora e igualitaria. Queremos subrayar que estas versiones domesticadas de la escuela (es decir, la escuela entendida como una extensión de la familia, o la escuela entendida como una institución productiva, aristocrática o meritocrática) no deberían confundirse con lo que realmente significa estar «en la escuela» o «dentro de la escuela»: tiempo libre. De hecho, lo que a menudo llamamos hoy «escuela» es (total o parcialmente) una escuela desescolarizada.

Por lo tanto, queremos reservar la noción de escuela para la invención de una forma específica de tiempo libre y no productivo, indefinido, al que no se puede tener acceso fuera de la escuela. El tiempo de afuera -en casa, en el mercado laboral- estaba y a menudo está «ocupado» de modos diversos. Además, no entendemos el tiempo libe como una especie de tiempo de descanso tal como a menudo se lo comprende hoy. En realidad, el tiempo de descanso se transforma en tiempo productivo y se convierte en la materia prima de su propio sector económico. Así, frecuentemente, el ocio se concibe como algo útil en el sentido de que repone nuestras energías o nos permite emprender actividades que conducen a la adquisición de competencias adicionales. La industria del ocio es, señaladamente, uno de los sectores económicos más importantes.

Por otro lado, la escuela surge como una concreta materialización y espacialización del tiempo que literalmente separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y económico (el orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto) y los lleva al lujo de un tiempo igualitario. Fue la escuela griega la que dio una forma concreta a ese tipo de tiempo. Y eso significa que esta -y no, por ejemplo, la transferencia de conocimiento o el desarrollo del talento- es la forma de tiempo libre gracias a la cual los alumnos pueden salir de su posición social. La forma escolar es la que permite precisamente que los jóvenes se desconecten del tiempo ocupado del hogar o del oikos (el tiempo de la oiko-nomía) y de la ciudad/estado o polis (el tiempo de la polí-tica). La escuela proporciona la forma (es decir, la particular composición de tiempo, espacio y materia de estudio

que configuran lo escolar) para el tiempo liberado, y quienes moran en ella trascienden literalmente el orden social (económico y político) y sus (desiguales) posiciones asociadas. Y esta forma de tiempo libre es la que constituye el vínculo común entre la escuela de los atenienses libres y la variopinta colección de instituciones escolares (facultades, escuelas secundarias, escuelas técnicas, escuelas vocacionales, etc.) de nuestro tiempo.

Otras citas del libro:

1. La capacidad de la escuela y del profesor para "liberar" a los estudiantes, es decir, para permitir que los estudiantes se separen del pasado (que los lastra y los define en términos de su [falta de] capacidad/talento) y del futuro (que se presenta bien como no existente o bien como predestinado) y, por lo tanto, que se desconecten temporalmente de sus "efectos". La escuela y el profesor permiten a los jóvenes reflexionar sobre sí mismos, desvinculados del contexto (antecedentes, inteligencia, talentos, etc.) que los ata a un lugar particular (un itinerario de aprendizaje especial, una clase para estudiantes con dificultades, etc.).(p.35)

2. La escuela, como una cuestión de suspensión, no sólo implica la interrupción temporal del tiempo (pasado y futuro), sino también la eliminación de cualquier tipo de expectativas, exigencias, papeles y deberes conectados a un espacio determinado fuera de la escuela. En este sentido, el espacio escolar es abierto y no fijado. El espacio escolar no se refiere a un espacio de paso o de transición (del pasado al presente), ni a un espacio de iniciación o de socialización (del hogar a la sociedad). Más bien debemos concebir la escuela como una especie de medio puro. La escuela es un medio sin un fin y un vehículo sin un destino determinado. Imaginemos un nadador que intenta cruzar un ancho río (Serres, 1997). Parece que nada simplemente de un margen al otro (es decir, de la tierra de la ignorancia a la tierra del conocimiento). Pero esto significaría que el propio río no tiene ningún sentido, que sería una especie de medio sin densidad, un lugar vacío, como volar por el aire. Eventualmente, es claro que el nadador llegará a la orilla opuesta, pero lo más importante es el espacio entre los márgenes (el medio, un lugar que incluye todas las direcciones). Este tipo de "espacio del medio" no tiene orientación o destino pero hace que sean posibles todos los destinos y todas las orientaciones. Quizá la escuela sea otra palabra para este espacio del medio donde los profesores llevan a los jóvenes hacia el presente. (p.37-38)

3. La escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo llamamos estudio. En la escuela, el lenguaje de la matemática se sostiene por sí mismo (las formas de su incorporación social quedan suspendidas) y, precisamente por ello, se convierte en materia de estudio. Del mismo modo podemos hablar de las destrezas, en la escuela, como práctica de las destrezas por sí mismas. Por eso la escuela es el lugar y el tiempo para el estudio y para la práctica: actividades escolares que pueden alcanzar un significado y un valor en sí mismas. Pero esto no quiere decir que la escuela, como si fuera una especie de isla o de torre de marfil, se refiera a un tiempo y a un espacio fuera de la sociedad. Lo que se aborda en la escuela está arraigado en la sociedad, en lo cotidiano, pero ha sido transformado por actos sencillos y profundos de suspensión y de profanación (temporales). En la escuela, nos centramos en la matemática por la matemática,

en la lengua por la lengua, en la cocina por la cocina, en la carpintería por la car-pintería. Así es como calculamos una media, como conjugamos en inglés, como elaboramos una sopa o como construimos una puerta. Pero todo eso sucede independientemente de cualquier objetivo exterior que tenga que ser alcanzado inmediatamente.(p.40-41)

4. Aquí, el (en este caso desalentado) "yo" queda suspendido (elidido, puesto entre paréntesis) en la confrontación con el mundo, lo que permite que surja y tome forma un nuevo "yo" en relación con ese mundo. A esa transformación queremos referirnos como formación. Este nuevo "yo" es ante todo un yo de experiencia, de atención y de exposición a algo. Hay que distinguir entre formación y aprendizaje. O, dicho de otro modo, la formación es típica de las formas de aprendizaje que se dan en la escuela. Aprender implica el reforzamiento o la expansión del yo existente, por ejemplo, a través de la acumulación de destrezas o de la ampliación de la propia base de conocimientos. El proceso de aprendizaje sigue siendo introvertido: un reforzamiento o una extensión del ego, y por lo tanto el desarrollo de la identidad. En la formación, sin embargo, ese yo y el propio mundo vital se ponen en juego constante desde el principio. Así pues, la formación implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí y del propio mundo vital por medio de la práctica y del estudio. Es un movimiento extrovertido, el paso que sigue a una crisis de identidad.(p.48)

5. En la medida en que la educación escolar tiene que ver con la apertura del mundo, la atención (y no tanto la motivación) es de crucial importancia. La escuela es el tiempo y el lugar en el que nos preocupamos e interesamos especialmente en las cosas o, en otras palabras, la escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo. La escuela (con su profesor, su disciplina escolar y su arquitectura) infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo: las cosas empiezan a hablar(nos). La escuela nos hace atentos y permite que las cosas –desvinculadas de sus usos y posiciones privadas– se tornen "reales". Provocan algo, son activas. En este sentido, las cosas que componen el mundo no son un recurso, un producto o un objeto para su uso en el interior de una cierta economía. Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar, nos invita a pensar o nos induce a rascarnos la cabeza. En ese momento mágico, de pronto algo deja de ser una herramienta o un recurso y se transforma en una cosa real, en algo que nos hace pensar y también practicar y estudiar. (p.50)

6. Una demostración matemática, una novela, un virus, un cromosoma, un bloque de madera o un motor: todas estas cosas se vuelven interesantes y significativas. Ese es el acontecimiento mágico de la escuela, ese movere –ese movimiento real– que no hay que remontar a una decisión, a una elección o a una motivación personal. Mientras la motivación es una especie de asunto personal y mental, el interés es siempre algo que está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca y nos conmueve y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar. Nos lleva fuera de nosotros mismos. La escuela se convierte en el espacio/tiempo del inter-esse, de eso que compartimos entre nosotros: el mundo en sí mismo. En ese momento, los estudiantes no son ya individuos con necesidades específicas que eligen dónde quieren invertir su tiempo y su energía; ellos se exponen al mundo y son invitados a interesarse en él. Es un momento en el que la verdadera comunicación es posible. Sin un mundo no hay interés ni atención. (p.51)

7. Es cierto que los profesores recopilan información sobre cada estudiante a partir de los resultados de las pruebas. Esa información se utiliza fundamentalmente para indicar cuál es el nivel medio o promedio de conocimientos estandarizados, un nivel que luego produce afirmaciones acerca del estudiante de rendimiento bajo, medio y alto y eventualmente declaraciones "normalizadoras" (una vez que los resultados de las pruebas de un largo período de tiempo y derivados de múltiples exámenes se iguala con un único resultado "de conjunto") acerca del estudiante de rendimiento medio, inferior al promedio o acelerado. Pero desde la perspectiva de las tecnologías escolares, el examen tiene, al menos, otro significado: la preparación para el examen. La preparación para el examen es fundamental y lo que cuenta no es tanto el resultado como el esfuerzo. El examen (y su período previo) a menudo crea un lapso de tiempo liberado (de otras tareas) y un espacio en el que los estudiantes pueden aplicarse a la materia de una forma concentrada. En este intensivo período de estudio y de práctica, lo esencial es la preparación en sí misma. El examen es, por lo tanto, una herramienta pedagógica para ejercer presión. El propósito del examen no es llevar a los jóvenes a la desesperación, o celebrar la ignorancia de los estudiantes, y menos aún enfrentar a un alumno bien preparado contra otro con afán clasificatorio. El examen ofrece la presión necesaria para el estudio y para la práctica. (p.60)

8. Parece que vinculamos inmediatamente la disciplina a la opresión, la subyugación, la represión, el control y la vigilancia, la sumisión y la obediencia. A pesar de ello, queremos re-apropiarnos el término asignándole –como era de esperar– un significado escolar positivo que exprese un componente fundamental de las tecnologías escolares. La práctica y el estudio son imposibles sin alguna forma de disciplina, es decir, sin seguir cierto número de reglas. Las reglas escolares no son reglas de vida (reglas para vivir una buena vida) y tampoco son reglas políticas (estándares de comportamiento o leyes para el orden-amiento- de la sociedad). Y en este sentido no están diseñadas para iniciar a los jóvenes en un grupo o en una sociedad por medio de la sumisión. Con la expresión "reglas escolares" nos referimos a las reglas específicas de un determinado método de enseñanza, como el dictado por ejemplo, pero también a las reglas establecidas por el profesor –tanto explícitas como implícitas– y dirigidas a mantener a los estudiantes implicados en la clase. No son reglas que se formulen por amor a las reglas, y por lo tanto no exigen obediencia por la obediencia misma. Las reglas escolares contribuyen a hacer posible la presentación del mundo de una forma comprometida: intentan centrar la atención, minimizar la distracción y mantener (o, cuando es necesario, evitar) el silencio. Son también las pequeñas reglas personales que guían a los estudiantes durante el estudio y la práctica. ¿Cómo podríamos escribir o leer sin esas reglas y formas de disciplina? Queremos, por lo tanto, reservar el término "disciplina" para el seguimiento de las reglas que ayudan a los estudiantes a alcanzar esa situación inicial en la que pueden empezar o mantener el estudio y la práctica. (p. 61-62)

9. Tal vez ninguna otra visión sobre la escuela ha sido más escrutada científicamente que la reiterada afirmación de que la escuela no hace sino perpetuar –y quizá incluso reforzar– las desigualdades sociales existentes. De hecho, desde los años sesenta se han publicado una oleada de estudios que "demuestran" que la escuela reproduce las desigualdades sociales existentes e incluso que crea otras nuevas. En este sentido se hace difícil refutar la acusación de corrupción y consolidación del poder. En nuestra opinión, esto es una tergiversación. La afirmación de que la escuela reproduce las

desigualdades sociales pervierte y malinterpreta el concepto de escuela como tal. En realidad, tal vez no existe invención humana más volcada a crear igualdad que la escuela. El sueño de la movilidad, del progreso y de la emancipación social –que en todas las culturas y contextos ha arraigado en la escuela desde su invención– se alimenta precisamente de este (re)conocimiento. (Re)conocer esta función también explica nuestra eterna fascinación por las incontables películas realizadas desde el nacimiento del cine que retratan la escuela, y especialmente al profesor, como agentes capaces de ayudar a los estudiantes a escapar de su mundo vital y de su (aparentemente predestinado) lugar y destino en el orden social. Tal vez no sea coincidencia que estas películas sean casi tan populares como las historias de amor. En cierto sentido, como pronto veremos, realmente son historias de amor. En verdad, (re)conocer este efecto explica parte de las sospechas e incluso del odio dirigido hacia la escuela. Si la escuela puede tener ese efecto, entonces también es capaz de frustrar y alterar los planes que padres/abuelos y madres/abuelas tienen para sus hijos/nietos e hijas/nietas, así como inhibir y amenazar los planes que los líderes religiosos y políticos (tanto si son socialmente conservadores o innovadores, hombres de Estado o revolucionarios) hayan diseñado para sus ciudadanos o sus seguidores. En realidad, la escuela casi siempre tiene éxito en eso, pese a todos los esfuerzos de padres, madres, líderes religiosos, hombres de Estado y revolucionarios de utilizarla para sus propios propósitos e ideales. En este sentido, la escuela siempre tiene que ver con la experiencia de la potencialidad. (p.64-65).

10. La escuela y el profesor ponen algo encima de la mesa: algo que se convierte en “bien público” y, en consecuencia, algo que sitúa a cada cual en una situación inicial igualitaria y ofrece a todos la oportunidad de comenzar. Para la escuela y para el profesor, la igualdad del estudiante es una hipótesis práctica –no una certeza científica– que se procura verificar mientras se enseña. Naturalmente, al llevar a cabo esta verificación el profesor podrá tomar en consideración al estudiante individual, su situación y sus problemas. Pero esta atención a las diferencias pertenece al ámbito de la propia enseñanza y es independiente de la construcción de un sistema educativo basado en las presuntas diferencias y desigualdades naturales o fácticas. (p.67)

11. La escuela es una invención que convierte a todo el mundo en estudiante y, en ese sentido, pone a todos en la misma situación inicial. En la escuela, el mundo se hace público. Por lo tanto, no tiene que ver con la iniciación en la cultura o en el estilo de vida de un grupo particular (de una posición social, una clase, etc.). Con la invención de la escuela, la sociedad ofrece la oportunidad de un nuevo comienzo, de una renovación. (p.97)

12. La importancia atribuida al aprender a aprender es tal vez la expresión más reveladora de este intento de domesticación. El alumno es devuelto a su propio aprendizaje, y el vínculo con “algo” –el mundo– se rompe. La vieja generación se retira a sí misma, y retira sus ideales, pero al actuar así niega a la generación más joven la oportunidad de ser una nueva generación. Después de todo, sólo en la confrontación con algo que ha sido puesto sobre la mesa y que no es manejado por la vieja generación se pone a los jóvenes en la situación en que ellos mismos puedan hacer un comienzo, atribuir un nuevo sentido a las cosas que atraen su atención, y salir de su inmediato mundo vital. En tanto que institución moderna, del siglo XIX, la escuela ponía algo sobre la mesa, pero en el mismo movimiento ponía también un manual de instrucciones junto a ese algo. Los ambientes

contemporáneos de aprendizaje rebosan de manuales e instrucciones, pero no hay nada sobre la mesa. (p.99)